

## 国語科・読むこと指導単元計画のあり方を考える

### —全国学力・学習状況調査 授業アイデア例「食べ物の保存について調べたことを紹介し合おう」を例に考える—

鎌 田 首 治 朗

#### 1. 目的

本稿の目的は、国立教育政策研究所が令和元年の全国学力・学習状況調査の結果を受けて提案している「全国学力・学習状況調査 授業アイデア例」<sup>1)</sup>（以下、授業アイデア例）から、読むこと領域の提案例として掲載されている『食べ物の保存について調べたことを紹介し合おう』（以下、「授業アイデア例」<sup>2)</sup>）を、大村はまが国語単元学習の条件として示した「5つの条件」(大村(1954)<sup>3)</sup>)を基にして考察し、単元計画のあり方を考えることにあつた。

ことばの力の中でも読む力は、学習者の内面世界を形成する上で大きな役割がある極めて重要な力である。また、読む力のインプット面（読むことは、読者が書いてあることを基に意味を生産するという点でアウトプットでもある）によって、アウトプットでもある書く力、話す力は多大な影響を受ける（「も」と表したのは、書くこと、話すことを通して、行為者は新たな意味を獲得もするからである）。しかし、読むこと指導について学校現場は、今もそのやり方、あり方をめぐって疑問や悩みを抱えている。さらに、3つの授業アイデア例は、全国学力・学習状況調査をふまえた授業改善を目指すために全国の学校と教師が参考にすることが予想されるものである。それだけに、「授業アイデア例」を考察し、単元計画のあり方を思考することは、学校と教師が読むことの指導と単元計画のあり方を思考することにもつながる。

#### 2-1 国語単元学習

「単元計画のあり方を考える」上で、単元と国語単元学習について整理をしておく。

桑原(2010)<sup>4)</sup>は、単元という呼称が古くはチラーにまで遡るもので、我が国で広く使われ始めた時期は戦後であり、ジョン・デューイ、キルパトリック、モリソン等の児童中心主義、経験主義の教育思想が我が国で受け容れられる中で持ち込まれた、ユニットの考え方が単元であることを述べている(p.23)。アメリカのユニット(単元)の考え方は、サブジェクト(教

科）に対立する概念であり、教科カリキュラムを学習者中心の立場から止揚し、編成し直そうとするものであった。その影響下にあつて、我が国においても単元学習は教科を超えて子どもの学習を組織していこうとするもので、この点では国語科単元学習というよりも、あえて言えば国語単元学習になるということを述べている（pp.23-25）。単元は、昭和 22 年版「学習指導要領 国語科編（試案）」で「ある題目、内容を提出し、これについての言語活動をいとなむものである」と記述されるようになるが、これには大村はま等の努力によるものが大きく、アメリカの教育使節団の承認も得られる形で述べられるようになった（pp.25-26）。

国語単元学習の主体は、児童生徒にある。この点を桑原（2010）は、「とりわけ国語単元学習は、人間尊重、学習者尊重の思想に立脚している」（p.27）と述べている。児童生徒を主体におくのは、彼らの人間としての成長と発達を第一義に考えているからである。この点で国語単元学習は、学習者の人間的成長を第一義に考える人間教育の理念と通底するものである。このことは、吉田（2010）<sup>5)</sup> が「戦後国語単元学習は、大村はまとともにあったと言っても過言ではない」（p.1）と評する大村（1991）<sup>6)</sup> の次の言葉からわかる。

私は何はともあれ、ほんとうの国語力を、人間を人間にすることばの力をつけよう、一つけたつもりではなく、ほんとうにつけようと思って、単元学習であるかないか考えることも忘れて、一つ一つの学習に取り組んでいるうちに、実際には、はっきりと経験単元（生活単元）にむかっていた。（p.8、下線は以降も含め鎌田）

大村が「つけたつもりではなく、ほんとうにつけようと」決意していたのは、「人間を人間にする」こと、すなわち人間を人間として育てていく「ことばの力」の教育であった。それは、人間教育におけることばの教育と同義である。

## 2-2 「授業アイディア例」の単元計画

図表 1 に示した「授業アイディア例」（赤太線囲みは鎌田）は、「全国学力・学習状況調査の調査結果を踏まえて、授業の改善・充実を図る際の参考となるよう、授業のアイディアの一例を示すものとして、国立教育政策研究所において作成」されたものである。学校と教師が求められる前提となる姿勢は「本調査で見られた課題は、調査の対象学年だけではなく、学校全体で組織的・継続的な取組によって改善を図っていくこと」であり、「日々の授業や研修会など様々な場面で活用され、児童生徒の学習状況の改善」につなげることである（引用は、<https://www.nier.go.jp/jugyourei/h31/data/19p.pdf> の表紙・目次）。



図表 2 授業アイデア例の〈主な学習活動〉			
	読むこと	話す・聞く	書くこと
第一次	① <u>食べ物の保存</u> について調べたことを紹介し合うという課題を設定し、学習の見通しをもつ。	① <u>自分の学校のプロフィール</u> を紹介し合うという課題を設定し、紹介したい人物を選ぶ。	① 学校生活をよりよくするために、 <u>気になること</u> を調べて、学級の友達に報告する文章を書くという課題を設定し、学習の <u>見通し</u> をもつ。 ② 報告する文章の <b>モデル</b> を読み、構成や書き方の特徴を確かめる。
第二次	②③「みんなで調べること」について知りたい情報を明確にし、必要な情報が書かれた文章を読み、まとめる。	② インタビューの目的を明確にし、聞き出したい内容を整理する。 ③ インタビューの <b>モデル</b> を基に質問の仕方について話し合ったり、質問に対する回答を予想したりする。 ④ インタビューをする。 ⑤ インタビューで得た情報を整理し、自分の考えをまとめる。	③④ 報告する題材を選び、調査の内容や方法を決め、調べる。 ⑤ 調べて分かったことを整理し、自分の考えをもつ。 ⑥ 必要な事柄を取捨選択しながら、自分の考えを明確にする。 ⑦ 報告する文章の全体の構成表を作る。 ⑧⑨ 報告する文章を書く。
第三次	④⑤「自分で調べたいこと」について、資料を読み、まとめる。 ⑥ 調べたことを紹介し合い、単元の学習を振り返る。	⑥⑦ 集めた情報をまとめて紹介し合い、単元の学習を振り返る。	⑩ 互いに読み合い、単元の学習を振り返る。

## 2-4 第二次②・③／6

図表 1「第二次②・③／6」には、「食べ物は生命の源」と題する文章が黒板に大きく張り出されたイラストがある。この文章は、「めあて」の『なぜ昔の人は、食べ物を保存する方法を考えなければならなかったのか』について資料を読んでまとめようにある「資料」である。

「資料」に引かれている赤色、青色、黄緑色、緑色の各色の線は、イラストの学習者が意見を述べ合う吹き出しにある各色の下線とリンクしている。初めの吹き出しには「著者が伝えたい一番大切なことが書かれているのは、最後の文」（赤色の線）とあるが、目的によってはそれが自分にとって必要な情報とは限らないというズレを通して、「ポイント」の「内容のまとめや筆者の考えは文章の最初や最後に書かれていることがあります、それが自分にとって必要な情報であるとは限りません。目的に応じて、自分が必要とする情報であるかどうかを判断すること」を学習者に考えさせようというねらいがある。

### 3. 考察

考察にあたっては、吉田（2010）が大村はま国語単元学習の条件としては「初期（昭和29年）のもの」で「基礎的・基本的条件」<sup>7)</sup>にあたるとした大村（1954）<sup>8)</sup>の「5つの条件」を活用する。その「5つの条件」を図表3に示す。

図表 3

- a 学習者の求めているもの
- b 教師の求めているもの
- c 資料（教科書・資料・教具）
- d 時期（タイミング）
- e 教師自身の準備状況（気持ちの盛り上げ）

（吉田（2010）p.3より引用）

図表3の「学習者の求めているもの」について大村（1954）は、「真に自分が何を学習したか、何を求めているかなどということ、をはっきりつかみ、的確にいえる子どもはそう多くない」ことを指摘し、『生徒はいま、どの能力がたりないか、また、いま何を与えればぐんと伸びるか』を正しくつかみ、その求めているものを適当に与え、何か欠けていたところの満たされた感じ、一つの山を築きえた気持ちを味わわせたい」（引用は以降も大村（1991）<sup>9)</sup> p.123）と述べている。そして、これを実現するためには、「生徒が何を求めているかということ」を「形のないものを見、声のない声を聞く努力で、とらえなければならない」と述べている（p.123）。これは、大村が深い学習者理解なしには国語単元学習は成立しないと考えていることを示している。これを吉田（2010）は、「学習者の興味本位に終わらない、むしろ興味・関心は教師が持たせるものという質の高い学習者観」で「大村はま単元学習が切り開いた固有の学習者観」であると高く評価している（p.3）。

また、「教師自身の準備状況（気持ちの盛り上げ）」について大村（1991）は、「準備を整え、自分で自分の気持ちを、その取りかかろうとする単元に対して盛り上げていくので、自然に気のむいてくるのを持つ意味ではない」（p.124）ことを述べている。

#### 3-1 「学習者の求めているもの」にする

「授業アイデア例」の実践においては、課題に対する学習者の興味を高める働きかけを実態に応じて行う必要がある。「授業アイデア例」の場合、他の2領域よりも「学習者の求め

ているもの」になりにくい困難が予想されるからである。

図表 2 にあるように、話すこと・聞くこと領域は「自分の学校のプロフェッショナルを紹介し合う」こと、書くこと領域は「学校生活をよりよくするために、気になることを調べて、学級の友達に報告する文章を書く」ことが課題であるのに対して、「授業アイデア例」は「食べ物の保存について調べたことを紹介し合う」。

こうならざるを得ないのは、「授業アイデア例」の前提である全国学力・学習状況調査の大問 2 が「食べ物の保存について調べたことを紹介し合う」問題だからである。「自分の学校」や「学校生活」という具体的な場から始まる他の 2 領域の課題に比べて、「授業アイデア例」の課題は具体的な場から始まらず、自然に任せていては学習者から遠くなりがちで、教師の工夫がなければ「学習者の求めているもの」になりにくい。学習者に学校生活の中から「食べ物の保存について」調べる必然性が生まれにくい。そこで教師には、「食べ物の保存について調べたことを紹介し合う」ことが「学習者の求めているもの」になる仕掛けを用意する工夫が求められる。そのためには、日頃の学習者理解を基に、どのようにすれば「食べ物の保存」についての学習者の興味が高まるのかを考え出さなければならない。

例えば、最近大きく変化し凶暴化している日本の自然の猛威、例えば台風、地震といった天変地異を紹介し、私たちが災害に襲われたときにどのように食料を用意できるのかという切迫した話題提示を行うこともその 1 つである。このことと関連付けて、保存食についてさまざまな疑問を初めは教師が提示し、保存食について学習者集団と対話をしながら疑問や興味を関心のある学習者から引き出し、生まれた疑問や興味等を教室に掲示する。「昔からある保存食とは何か」「日本にある保存食とは何か」「世界の保存食にはどんなものがあるか」、「美味しいのは保存食？ NOT 保存食？」、「保存食は健康にいいの？」等々、生み出したものを教室に掲示し、保存食への興味・関心の高まる環境をつくり出す。初めは教師からであっても、徐々に学習者へと広げ、保存食ブームをクラスに巻き起こしていく。こういう手を打たなければ、「授業アイデア例」が「第一次～第二次」の「『自分で調べたいこと』を明確にする」で示した「関連する図書」を学習者が進んで読む姿も生まれにくい。「関連する図書」を読まないようでは、「授業アイデア例」は読むことの授業改善案なのに、示された短い資料を読むだけの単元になってしまいかねない。

「学習者の求めているもの」が意味することは、教師が学習者を理解し、学習者が学びに意欲的になっている状態を教師がつくり出すことでもある。学習者を意欲的にできないままでいるということは、教師が主体的な学習の成立しにくい状態を放置していることにもなる。そう

しないためには、「教師の求めるもの」が問われる。教師自身が求めてもいないことを学習者に求められるはずがないからである。「教師の求めるもの」が本物でなければ、「教師自身の準備状況（気持ちの盛り上げ）」にある、教師自身がこれから熱を入れて指導しようという「気持ちの盛り上がり」も起こるはずもない。誰かの成功体験を少し真似てみようというレベルの「教師の求めるもの」では、全てを真似ることにもならず、上辺を真似た取り組みで終わる。それでは、学習者の実態に迫れるだけの力が生まれない。

### 3-2 「教師の求めているもの」

#### 3-2-1 求めているか

「授業アイディア例」の前提になっている全国学力・学習状況調査 6 年国語の大問<sup>2</sup>は、「目的に応じて、文章の内容を的確に押さえ、自分の考えを明確にしながら読むことができるかどうかをみる」ことが出題の意図である。それができるようにするためには、大村（1991）が述べるように、そのことが「教師の求めるもの」になっていなければならない。つまり、教師は「『目的に応じて、文章の内容を的確に押さえ、自分の考えを明確にしながら読むことができる』ことを本気で求めているか」ということを、まず自分自身に問わなければならないことになる。その上で、次には「『目的に応じて、文章の内容を的確に押さえ、自分の考えを明確にしながら読むことができる』人とはどんな人なのか」を考えなければならない。「『目的に応じて、文章の内容を的確に押さえ、自分の考えを明確にしながら読むことができる』人とはどんな人なのか」に対する解が不明ならば、学習者をどのように育てようとするのかということも不明になるからである。

この問いに対する自分解として、その人は「目的」をもった学習者である、ということを挙げておきたい。目的のない人間が、目的に応じて文章を読むことはできないからである。そして、目的がなければ、自分の考えを明確にする重要な文脈も失われる。目的があるからこそ、文章を読む動機が生まれ、学習者は妥当な自分の考えを明確にする条件を得ることができる。

#### 3-2-2 「目的に応じて、文章の内容を的確に押さえ、自分の考えを明確にしながら読むことができる人」を育てるために

「目的」と「自分の考え」には、強い関係性がある。目的があるということは、何かを実現させたいという自分の考えがあることを示している。自分の考えが主体的で明確であれば、目

的意識は一層強く明確になる。したがって、「目的に応じて、文章の内容を的確に押さえ、自分の考えを明確に」できる学習者を育てためには、学校と教師が、学習において「目的」と「自分の考え」を重視していることが重要になる。例えば、学校の目的は何か、各教科の学習をする目的は何か、国語科で学ぶ目的は何か、家で一人で学ぶのではなく学校でわざわざみんなで学ぶ目的は何か、といった目的を問う問いに対しても、学校と教師は、胸を張って自分の考えを述べる存在であってほしい。指導や指示を行う際には、学習者の立場に立ってその目的をわかりやすく明示し、常に目的を伝える努力をいとわない存在であってほしい。つまり、「授業アイデア例」の単元学習を成立させるためには、「目的」と「自分の考え」が「教師の求めるもの」になっていなければならない。

あわせて、学校と教師は、日頃から学習者に豊かな読書体験を「求めている」存在でなければならない。そうであるならば、「授業アイデア例」においても「関連する図書」を学習者が進んで読む姿を実現することに「気持ちの盛り上げ」が向かう。読むこと領域の授業改善を目指している「授業アイデア例」なのに短い資料を読んだだけで終わるようでは、学習者の読む力は向上しにくい。「教師の求めるもの」が日頃から豊かな読書体験にあるならば、学習者は日頃から読書に親しみ、読書好きで、それを通して豊富な知識をもっている可能性も高まる。そうであればあるほど、知ることが多い分だけ知らないことを発見する機会や力にも富み、知的好奇心が旺盛な学習者である可能性が高い。このような学習者は、人生の中で目的の必要性、重要性にも出会いやすく、自分の考えを自分事で構成できる可能性も高い。しかし、現実には、学習者の中には読書が苦手な学習者が存在する。そうである以上、学校と教師による日常的で積極的な読書指導は、目的をもった学習者の育成にとって極めて重要になる。

以上のように考えれば、「目的に応じて、文章の内容を的確に押さえ、自分の考えを明確にしながら読むことができる人」を育てるということは、単に全国学力・学習状況調査の結果や正答率云々によって行える質のものではない。問われるものは、大村（1991）が述べる学習者と教師の「求めるもの」である。教師は『生徒はいま、どの能力がたりないか、また、いま何を与えればぐんと伸びるか』を正しくつかみ、学習者に「何か欠けていたところの満たされた感じ、一つの山を築きえた気持ちを味わわせ」、学びの手応えと自身の成長の喜びを感じてほしいと本気で思っているか、ということが問われている。

吉田（2010）によれば、大村（1980）<sup>10)</sup>は「生徒の興味と申しますが、教師の興味、つまり私自身が興味を持っていないものは単元になっていかないような気」がするということと、「その単元で私自身にどこか新たな成長の場面があるかということです。生徒とともに伸びる



と申しますが、教師もこの単元によって成長したという実感がもてないような単元では、うまくできたようでも、生徒の本当の力にはなっていないような気がします」ということを述べている。ここには、教師の興味が生徒の興味を生み、教師の成長が生徒の成長を生み出す、教師と生徒の強い関係性がある。このような認識を教師がもち、知識を一方的に注入するだけでよしとするような受け身を強いる授業ではなく、学習者の人間的成長を心底願い、学習者の挑戦と体験を保障し、学習者が自らの考えをもち、主体的能動的に問題解決に向かう授業を展開していくことが求められる。

### 3-2-3 明らかでないもの

「授業アイデア例」の単元計画の特徴は、様々な作成条件の中で、結果的にはズレを教材化しているところにある。「授業アイデア例」は、「ポイント」の「内容のまとめや筆者の考えは文章の最初や最後に書かれていることがあります、それが自分にとって必要な情報であるとは限りません。目的に応じて、自分が必要とする情報であるかどうかを判断すること」を学習者ができるようになるために、意図的にそうならない例（赤色の線部分）を示し、ズレによって学習者を刺激しようとしている。このこと自体には、論理的な整合性がある。このことによって、「教師の求めているもの」として「ポイント」の内容が明らかにできる。しかし、その反面、明らかでないものが生まれる。それが、図表2の「モデル」という具体的な言語活動である。

拙稿（2015）<sup>11)</sup>で提案した「小学校・国語科読むこと単元計画作成チェックリスト」は、「読むこととは何か」という問いから「読む能力とは何か」という問いへ進み、小学校・国語科読むことにおける単元計画のあり方を具体的に示したものである。ここでは、教師が学習者に示す習得すべき言語活動のB規準例を学習モデルと呼ぶ。教師は、学習者が学習モデルを第二次で螺旋的反復的に練習し習得できるように単元設計を行い、初めは教師の示した学習モデルが、繰り返しの練習を行うごとに徐々に学習者のものへとになっていき、活用を通して言語活動が難なくできるようになっていく道筋を計画する。学習モデルの習得と活用によって、学習者は読んだものを主体的に表現でき、また表現するために読むことに主体的に取り組む。自らの表現物を他者と交流し、その中で自己の読みを深化させ、その探究を目指している。これは、単元の学びを、学習モデルを通した「習得・活用・探究」の見通しで考えているものといえる。

山元（2010）<sup>12)</sup>は、この「習得・活用・探究」をジェフリー・ウィルヘルムらの提案した「読者の発達の最近接領域を通じて彼らの思考を支援するさまざまな方法：足場作りの諸様式」

13) を示しながら、「私がする／あなたは見る」「私がする／あなたは助ける」「あなたがする／私が助ける」「あなたがする／私が見る」という、教師（私）と学習者（あなた）の学習主体の移行関係によってとらえる視点を述べている（pp.147-150）。ここで述べられている教師（私）と学習者（あなた）の移行関係は、学習過程第二次において教師が行うべき指導として、拙稿（2015）、拙著（2006）<sup>14)</sup>、（2009）<sup>15)</sup> 等で述べてきた「螺旋的反復的指導」の目指すものにあたる。そして、「私」と「あなた」の「する」もの、「見る」ものが、学習モデル、「モデル」にあたる。何を「する」のか、「見る」のかが具体的に定まらない限り、「学習者の求めるもの」は不確定となり、「あなたがする／私が見る」という学習者主体の学びの実現は困難になる。

図表 2 でわかるように、他の 2 領域の授業アイデア例には「モデル」という言葉がある。

図表 4

質問の意図	
【話の内容を確認する】	
<b>A</b>	自分の理解が正しいかどうかを確認する。 分からない言葉の意味を確認する。
<b>B</b>	【相手から考えを引き出す】
<b>C</b>	相手が繰り返し返した言葉を使い、詳しく聞く。 相手が答えやすいように言葉をかえて聞く。
<b>D</b>	

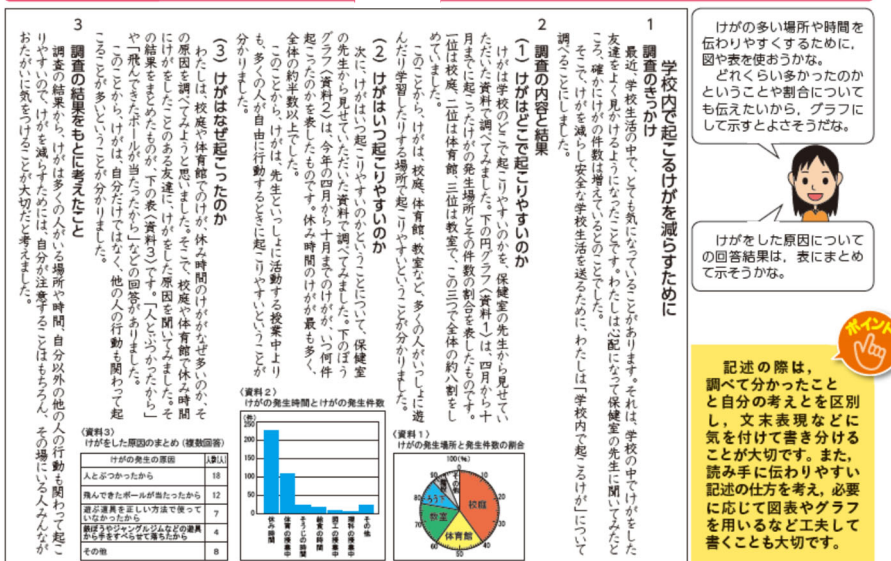
話すこと・聞くこと領域には図表 4 にあるインタビューのモデルがあり、A から D の 4 つのポイントはさらに学習者にわかりやすいものへと改良できる。同様に、書くことには図表 5 にある報告する文章のモデルがあり、これを学習者にわかりやすくポイントにすることもできる。このように、2 領域の授業アイデア例では、インタビューと報告する文章を自分ができるようになっていく学習者の道筋を単元計画に織り込める。獲得すべき言語活動を「モデル」として明示し、その「習得・活用」を目指すことで、単元は「何か欠けていたところの満たされた感じ、一つの山を築きえた気持ち」を学習者が味わえるものに近づける。

これに対して、「授業アイデア例」には「モデル」がない。「ポイント」にある「内容のまとめや筆者の考えは文章の最初や最後に書かれていることがあります、それが自分にとって必要な情報であるとは限りません」ということに気づける可能性は高いものの、教師の大きな工夫がなければ、第三次で「『自分の調べたいこと』について、資料を読み、まとめる」文章をいきなり書かされることになったり、どのように書けばよいのかわからないまま書かされたりする危険性が高まる。それは、大村（1991）が「資料（教科書・資料・教具）」について、学習者の個人差にまで配慮しようとしていることとは対称的なことである。

### 3-3 教師のあり方

では、どうすればよいのか。

図表 5



授業アイデア例は、全

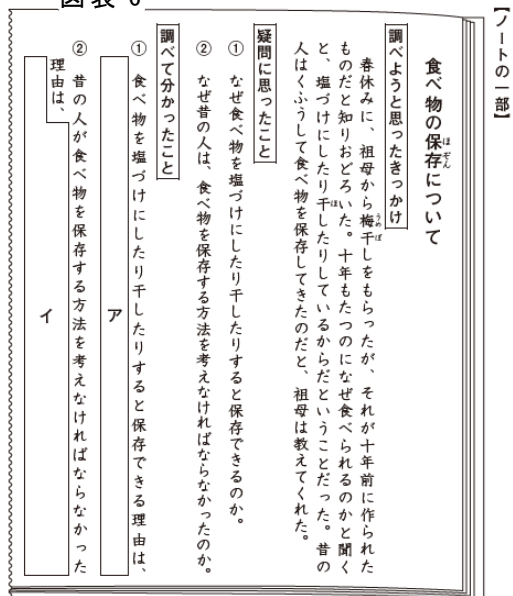
国学力・学習状況調査の問題を前提にしている。前提となっている全国学力・学習状況調査の大問2には、ノートイラストがあり、そこには「調べようと思ったきっかけ」「疑問に思ったこと」「調べて分かったこと」という、調べたこと

をまとめて書くモデルのポイントにもできる3つのことが書かれている(図表6)。さらに、書くこと領域の授業アイデア例には、紹介したように「学校内で起こるけがを減らすために」と題した報告する文章を書くモデル(図表5)が存在する。指導する教師は、これらを総合的に活かして、自分で「授業アイデア例」に合ったモデルを作成すれば、「授業アイデア例」の課題は克服できる。

「授業アイデア例」の課題克服には、不足を批判するだけで終わらず、資料や問題等をよく読み、主体的に学習者実態に合った対応策を考えようとする学校と教師のあり方が求められ

ている。せっかくの「授業アイデア例」も、学校と教師のあり方次第では、モデルを記載できていないという課題が露わになり、学習者を苦しめることにもなりかねない。重要なことは、指導する教師が、学級に存在する書く力の個人差に胸を痛め、書くことに抵抗感を感じている学習者の辛さと、書き方をわかりやすく螺旋的に繰り返し指導しなければもっと辛い思いをするということを深く理解できているかということである。この理解がなければ、学習者実態に合った対応策を考える際の教師の「気持ちの盛り上げ」も生まれない。教師の「気持ち」が

図表 6



ない限り、書くことが苦手な学習者にとって学びの足場となる「モデル」の習得を、教師が本気で「求め」ることも、単元の中で可能な限りの螺旋的反復的指導と練習を保障しようとする

ことも、成立しなくなる。

このように、単元計画の作成には教師としてのあり方、その学習者理解のあり方が現れる。それが、大村の述べる「5つの条件」につながっていく。「5つの条件」の「教師の求めているもの」、これと連動する教師の「気持ちの盛り上げ」、さらに教師が導いていこうとする「学習者の求めているもの」は、教師が「つけたつもりではなく、ほんとうにつけようと思って」指導を行おうとしているのか、そして深い学習者理解をしようとしているのか、ということを教師に求める。効果的な「資料（教科書・資料・教具）」の作成、効果的な指導の「時期（タイミング）」は、確かに深い教材研究を教師に求めるとともに、やはり深い学習者理解を教師に求める。学習者実態と乖離しているようでは、効果的な「資料（教科書・資料・教具）」作成はできず、効果的な指導の「時期（タイミング）」を判断もできないからである。このように、単元計画のあり方を問えば、それは教師のあり方、その学習者理解のあり方を問うことになる。

#### 4. 課題

全国学力・学習状況調査の結果を活かす授業改善も、学習者の人間的成長を追いかけるのではなく正答率を追いかけてしまうものになると、極めて小手先の皮相的なものに陥る。このことは、度々指摘されてきたことでもある。「授業アイディア例」が前提にしている大問 **2** の正答率は、81.8%と高い。しかし、日本の小学校 6 年生の 81.8%が「目的に応じて、文章の内容を的確に押さえ、自分の考えを明確にしながら読むことができる人」に向かって育っている、と考えてよいものであろうか。逆に、学習者の育ちを確かめたい力と、それを問う全国学力・学習状況調査の問題との間に乖離はないのであろうか。そして、もし乖離があるとすれば、どのような問題を作成することが学習者の育ちを見ることにつながるのであろうか。これらの検討は、課題である。

註

1) <https://www.nier.go.jp/jugyourei/h31/data/19p.pdf>

2) <https://www.nier.go.jp/jugyourei/h31/data/19p.pdf> pp.5-6

3) 大村はま（1954）「単元学習の出発のために」『中等教育技術 国語科』小学館

4) 桑原隆（2010）「一 単元学習の思想」日本国語教育学会（2010）『豊かな言語活動が拓く国語単元学習の創造 I 理論編』東洋館出版、pp.22-33

- 5) 吉田裕久(2010)「国語単元学習構想・成立の条件：大村はま国語単元学習を通して」広島大学教育学部『国語教育研究 43号』pp.1-11
- 6) 大村はま(1991)『大村はま国語教室1』筑摩書房、p.8
- 7) 吉田(2010)は、「基礎的・基本的条件」に対して大村国語単元学習の後期、完成期の言説として大村(1980)「国語教室の小さな知恵」をあげ、そこではより「レベルの高い厳しい条件」となり、8つの条件をあげている。
- 8) 大村はま(1954)「単元学習の出発のために」『中等教育技術 国語科』小学館
- 9) 大村はま(1991)「単元学習への出発のために」『大村はま国語教室1』筑摩書房、pp.121-135
- 10) 大村はま(1980)「国語教室の小さな知恵」(日本国語教育学会での講演)
- 11) 拙稿(2015)「小学校における『読むこと』授業の目標分析試案の作成と支援ツールの有効性」『人間教育学研究 第二号』
- 12) 山元隆春(2010)「二 習得・活用・探究の言語活動と単元学習」日本国語教育学会(2010)『豊かな言語活動が拓く国語単元学習の創造 I 理論編』東洋館出版、pp.144-155
- 13) Wilhelm, Jeffrey D., Baker, Tanya N. and Julie Dube Hackett(2001) *Strategic Reading: Guiding Students to Lifelong Literacy 6-12*, Portsmouth, NH: Boynton/Cook, p.45
- 14) 拙著(2004)「国語科の授業づくりと評価の実際」『実践教育評価事典』文溪堂
- 15) 拙著(2009)『真の読解力を育てる授業』図書文化社

**Japanese language education and the current status of unit-  
structured reading instruction:  
Consideration of the National Assessments of Academic Ability and the “Class  
Idea Example: Let’s explain our research of food preservation to each other”**

**KAMADA Shujirou**

In 2019, The National Institute for Educational Policy Research offered suggestions based on the results of the National Assessments of Academic Ability, and it is expected that many educators and elementary schools will refer to the “Class Improvement” and “Class Ideas” which were developed based on the results of the National Assessments of Academic Ability. This paper looks at a “Class Idea Example” to consider the current status of the unit-based Japanese language reading instruction. Considering the “Class Idea Example” in the context of Hama Omura’s “Five Conditions for Unit Based Language Instruction,” it seems that unlike two other examples from different subject-matter areas, this “Class Idea Example” under consideration in this paper does not include presentation of a model. This paper considers how school and teachers should respond to this “Class Idea Example,” while also examining how teachers should conduct classes and develop a unit based plan aimed at meeting learner needs.